



FACULDADE DO SERIDÓ - FAS
CURSO DE PEDAGOGIA

LUANA VALÉRIA TRAJANO MARIANO

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURRAIS NOVOS - RN
2025

LUANA VALÉRIA TRAJANO MARIANO

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo científico apresentado à Faculdade do Seridó
– FAS, como requisito parcial para a obtenção de
nota na disciplina de TCC II, do curso de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Esp. Bárbara Nóbrega de
Medeiros Silva.

CURRAIS NOVOS - RN

2025

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Valéria Trajano Mariano

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças na Educação Infantil, destacando a ludicidade como direito assegurado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como estratégia pedagógica promotora de aprendizagens significativas. Fundamentado em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e exploratório, o estudo articula contribuições clássicas de Piaget e Vygotsky, que compreendem o jogo como elemento estruturante do pensamento infantil e como espaço de interação social e desenvolvimento de funções psicológicas superiores, com abordagens contemporâneas de Kishimoto, Oliveira, Brougère e Sarmiento, que reconhecem o brincar como prática cultural, social e constitutiva da infância. Os resultados evidenciam que o brincar potencializa funções cognitivas como atenção, memória, raciocínio lógico, criatividade e linguagem, além de favorecer a autonomia, a imaginação e a construção de significados sobre o mundo. Constatou-se que a mediação pedagógica é determinante nesse processo, visto que cabe ao professor planejar, organizar e intencionalizar experiências lúdicas que respeitem a singularidade das crianças e ampliem suas possibilidades de aprendizagem. Ademais, verificou-se que a BNCC reafirma o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, garantindo-o como direito de todas as crianças. Conclui-se que a ludicidade, quando reconhecida e valorizada pelas práticas escolares, transcende o entretenimento, configurando-se como condição essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma educação que respeite a infância em sua totalidade.

Palavras-chave: Brincar; educação infantil; desenvolvimento cognitivo; ludicidade; mediação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of play in the cognitive development of children in Early Childhood Education, highlighting playfulness as a right ensured by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and as a pedagogical strategy that fosters meaningful learning. Based on a qualitative, exploratory bibliographic review, the study articulates the classical contributions of Piaget and Vygotsky who regard play as a structuring element of children's thinking and as a space for social interaction and the development of higher psychological functions with contemporary approaches from Kishimoto, Oliveira, Brougère, and Sarmento, who recognize play as a cultural, social, and constitutive practice of childhood. The results demonstrate that play enhances cognitive functions such as attention, memory, logical reasoning, creativity, and language, while also fostering autonomy, imagination, and the construction of meanings about the world. It was found that pedagogical mediation plays a decisive role in this process, as teachers are responsible for planning, organizing, and intentionally structuring playful experiences that respect children's individuality and expand their learning opportunities. Furthermore, the BNCC reaffirms play as a structuring axis of Early Childhood Education, ensuring it as a right for all children. It is concluded that playfulness, when acknowledged and valued in school practices, transcends mere entertainment and becomes an essential condition for children's integral development and for building an education that fully respects childhood.

Keywords: Play; early childhood education; cognitive development; playfulness; pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

No universo infantil, o brincar constitui-se como uma linguagem própria da infância e um elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Muito além de uma atividade de lazer, ele se configura como uma estratégia pedagógica de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. Conforme afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o direito de brincar é essencial para a infância é na brincadeira que a criança amplia suas possibilidades de comunicação, expressão, conhecimento de si, do outro e do mundo (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como um direito inalienável das crianças e, ao mesmo tempo, como um recurso metodológico que contribui para a aprendizagem significativa. Tal perspectiva rompe com visões reducionistas que associam o brincar apenas ao entretenimento, uma vez que, quando mediado intencionalmente pelo professor, torna-se um espaço privilegiado de desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky (1991, p. 108), a atividade lúdica tem um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois a criança, ao brincar, atua em um nível acima do seu comportamento cotidiano: Na brincadeira, a criança está sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se fosse uma cabeça mais alta do que ela própria.

Essa reflexão evidencia que o brincar não apenas representa a etapa atual da criança, mas projeta suas potencialidades, antecipando aprendizagens futuras e possibilitando avanços significativos em sua zona de desenvolvimento proximal.

Já para Piaget (1975, p. 91), o jogo é o trabalho da criança e por meio dele se dá a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O autor distingue diferentes estágios do brincar, jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras, relacionando-os às fases do desenvolvimento infantil. Segundo o autor: O jogo é o trabalho da criança; ele é o espelho do seu desenvolvimento intelectual e o instrumento da sua aprendizagem.

Tal concepção reforça que, ao interagir com objetos, situações e pares por meio da ludicidade, a criança não apenas reproduz o que já sabe mas cria, experimenta e reconstrói conhecimentos. A relevância do brincar também é destacada por Kishimoto (2007), que defende a ludicidade como eixo estruturante da prática pedagógica na

Educação Infantil. Para a autora, “a brincadeira é o meio privilegiado de aprendizagem na infância” (Kishimoto, 2007, p. 16), uma vez que permite à criança simbolizar, imaginar e atribuir novos significados à realidade.

De forma complementar, Oliveira (2010, p. 28) afirma que a brincadeira estimula diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, tais como atenção, memória, linguagem e criatividade. A autora observa que: brincar é uma atividade natural da infância e uma forma de o ser humano experimentar o mundo. Por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem múltiplas competências cognitivas e sociais.

Tais evidências demonstram que o brincar deve ser reconhecido como uma prática pedagógica intencional, incorporada ao planejamento das instituições de Educação Infantil e mediada por professores qualificados, que organizem espaços, tempos e materiais adequados para potencializar aprendizagens. A BNCC (2017) orienta que a Educação Infantil deve ser pautada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais o brincar ocupa papel central. Assim, o documento ressalta que: brincando, as crianças constroem significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. O brincar contribui para que expressem emoções, sentimentos, desejos, necessidades e ideias (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa concepção reforça que a ludicidade não deve ser vista como atividade secundária ou recreativa, mas como prática educativa central. Ao garantir experiências lúdicas diversificadas, a escola possibilita que a criança desenvolva autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas, fortalecendo, assim, sua aprendizagem cognitiva. Portanto, este artigo tem como objetivo geral analisar de que forma o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, considerando o papel do professor como mediador das atividades lúdicas.

Especificamente, busca identificar como as experiências de brincadeira favorecem funções cognitivas como atenção, memória, imaginação e linguagem; compreender de que modo a mediação docente potencializa essas aprendizagens; e reconhecer a importância da ludicidade como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil.

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para consolidar o brincar como estratégia pedagógica indispensável na formação integral da criança, reafirmando seu papel como direito e

linguagem essencial da infância.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O brincar como linguagem na infância

O brincar constitui-se como a linguagem primordial da infância, ultrapassando a noção de simples entretenimento para assumir um papel formativo, estruturante e socializador. Não se trata apenas de uma ação espontânea ou de lazer, mas de uma prática essencial à constituição subjetiva e ao desenvolvimento integral da criança. Por meio da ludicidade, a infância encontra um espaço privilegiado de expressão, no qual emoção, pensamento e ação se articulam, conferindo sentido às experiências vividas e aos aprendizados construídos (Winnicott, 1975, p. 59).

Nessa perspectiva, Kishimoto (2021, p. 44) enfatiza o brincar como eixo estruturante da infância, uma vez que nele a criança simboliza, imagina, cria e atribui novos sentidos ao mundo. Segundo a autora, “o brincar, como linguagem própria da criança, é espaço de invenção, criação e atribuição de sentidos, revelando sua capacidade de simbolizar o mundo e de construir aprendizagens de forma significativa” (Kishimoto, 2021, p. 45).

Complementando essa compreensão, Moyles (2002) destaca que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas experimenta, testa hipóteses e constrói esquemas de pensamento, transformando o jogo em uma atividade investigativa. Para a autora, “o brincar é, ao mesmo tempo, prazeroso e intelectual, pois a criança experimenta hipóteses, observa resultados e constrói significados que fundamentam seu desenvolvimento cognitivo” (Moyles, 2002, p. 63).

No mesmo sentido, Fortuna (2019) reconhece que o brincar promove aprendizagens múltiplas, favorece a cognição e cria possibilidades de convivência democrática. Conforme afirma a autora, “o brincar é uma atividade que promove aprendizagens múltiplas, favorece a cognição e cria possibilidades de convivência democrática” (Fortuna, 2019, p. 87), evidenciando sua relevância também no campo das relações sociais.

Essa concepção é reforçada por Kishimoto (2007), ao afirmar que a brincadeira constitui um meio privilegiado de expressão infantil, capaz de integrar fantasia e realidade. Para a autora, a brincadeira “é um meio privilegiado de expressão infantil, capaz de integrar fantasia e realidade, proporcionando à criança condições para compreender e atribuir significados ao mundo que a cerca” (Kishimoto, 2007, p. 24).

Oliveira (2010) também corrobora essa perspectiva ao reconhecer que o brincar envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento, como o raciocínio, a imaginação, a interação com os pares e a resolução de problemas. Além disso, a ludicidade possibilita à criança organizar sentimentos, desenvolver o autocontrole e criar estratégias para lidar com desafios cotidianos, revelando-se um recurso indispensável para a formação integral.

Dessa forma, o brincar deve ser reconhecido como uma linguagem estruturante da infância, capaz de comunicar sentimentos, interpretar a realidade e ampliar as capacidades cognitivas, afetivas e sociais da criança. Mais do que um direito, configura-se como elemento indispensável para a formação humana e para a construção de experiências significativas, cabendo ao professor potencializá-lo como instrumento pedagógico legítimo de aprendizagem e inclusão.

2.2 Perspectiva de Piaget: jogo simbólico, assimilação e acomodação

A contribuição de Jean Piaget para o estudo da ludicidade é fundamental, pois o autor compreende o brincar como atividade estruturante na formação da inteligência infantil. O jogo, para Piaget, não se reduz a um simples passatempo, mas acompanha o desenvolvimento intelectual da criança, refletindo suas estruturas cognitivas em cada etapa evolutiva.

Nesse sentido, o jogo é considerado tanto uma expressão do desenvolvimento quanto um motor que impulsiona a construção de novas formas de pensamento. Segundo o próprio autor, “o jogo é o trabalho da criança; ele é o espelho do seu desenvolvimento intelectual e o instrumento da sua aprendizagem” (Piaget, 1975, p. 91). Na teoria piagetiana, o jogo está intrinsecamente relacionado às funções de assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando a criança incorpora elementos do meio em seus esquemas já existentes; a acomodação, por sua vez, exige modificações nesses esquemas diante de novas situações.

O brincar simbólico, portanto, constitui um espaço privilegiado em que a criança recria a realidade e reelabora conceitos, estabelecendo um diálogo constante entre aquilo que já sabe e o novo que se apresenta. Dessa forma, o jogo possibilita que a criança vá além da mera repetição, transformando-se em sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, Piaget concebe o jogo simbólico como:

O jogo simbólico é aquele que aparece quando a criança começa a representar algo por meio de outra coisa, recriando a realidade segundo suas necessidades afetivas e cognitivas. Esse jogo, portanto, não é mera imitação, mas invenção e reconstrução (Piaget, 1978, p. 56).

Essa perspectiva evidencia que, no ato de brincar, a criança organiza a experiência vivida, reelabora conteúdos do cotidiano e desenvolve funções psíquicas superiores. Ao representar situações, ela mobiliza a imaginação, fortalece a memória e amplia sua capacidade de abstração. Além disso, constrói hipóteses sobre o mundo, exercita a criatividade e cria condições para resolver problemas de forma cada vez mais complexa. Nesse processo, a linguagem desempenha papel central, pois é por meio dela que a criança atribui significados aos objetos e às ações do jogo.

No âmbito da Educação Infantil, essa compreensão tem implicações diretas para a prática pedagógica. O professor, ao reconhecer o valor do brincar simbólico, deve planejar situações que favoreçam tanto a assimilação quanto a acomodação, oferecendo recursos materiais e simbólicos que enriqueçam a experiência da criança. Brinquedos, histórias, dramatizações e jogos de faz de conta tornam-se ferramentas pedagógicas que possibilitam à criança não apenas reproduzir a realidade, mas ressignificá-la de acordo com seus interesses e necessidades.

Segundo Tretano (2014, p. 60) a criança, ao envolver-se em atividades lúdicas, mobiliza processos de significação, imaginação e criação que potencializam aprendizagens e ao refletir sobre a importância da ludicidade na prática pedagógica, enfatiza que o brincar não pode ser entendido apenas como momento de descontração, mas como oportunidade intencional de aprendizagem. Esse entendimento aproxima-se da perspectiva piagetiana, na medida em que reconhece a brincadeira como atividade cognitiva e social, essencial para o desenvolvimento integral.

Além disso, Tretano (2014, p. 61) ainda destaca que a ludicidade, quando incorporada ao contexto escolar, transforma-se em estratégia metodológica que dá voz à criança e reconhece sua forma própria de aprender. O jogo, nessa lógica, não é apenas atividade espontânea, mas prática pedagógica intencional que favorece a autonomia e o protagonismo infantil. O professor atua como mediador sensível, observando as interações, intervindo quando necessário e garantindo que o brincar se converta em espaço de produção de sentidos. A autora concebe que o brincar:

Ao ser planejado pedagogicamente, transcende o entretenimento e torna-se

instrumento de mediação cultural, capaz de promover a autonomia, a criatividade e a construção de sentidos (Tretano, 2014, p. 61).

Dessa forma, Tretano compreende que o brincar é essencial para a formação da criança, não apenas como preparação para aprendizagens futuras, mas como experiência significativa em si mesma. No jogo simbólico, a criança elabora suas vivências, confronta desafios cognitivos, expressa emoções e desenvolve competências sociais. Trata-se, portanto, de um recurso indispensável para o fortalecimento da criatividade, da resolução de problemas e da capacidade de abstração, pilares do desenvolvimento humano.

Portanto, ao considerar a perspectiva e a experiência pedagógica de Tretano, evidencia-se que o brincar simbólico deve ser valorizado como prática estruturante na Educação Infantil. Cabe ao professor criar contextos ricos em estímulos, oferecer materiais diversificados e promover interações que ampliem as possibilidades da criança de explorar, inventar e aprender. Mais do que uma atividade acessória, o brincar é parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, sendo condição necessária para que a criança se torne sujeito ativo, crítico e criador no mundo em que vive.

2.3 Perspectiva de Vygotsky: zona de desenvolvimento proximal e funções psicológicas superiores

Vygotsky acrescenta outra dimensão essencial ao entendimento do brincar ao enfatizar sua função social, cultural e mediadora no processo de desenvolvimento. Enquanto Piaget privilegia os aspectos individuais e cognitivos da ludicidade, Vygotsky (1991) entende o brincar como espaço privilegiado de interação social, no qual a criança se apropria de significados culturais e internaliza funções psíquicas. Para o autor, é “na brincadeira, a criança está sempre acima da média de sua idade, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se fosse uma cabeça mais alta do que ela própria” (Vygotsky, 1991 p. 108).

Essa afirmação revela que, ao brincar, a criança consegue operar em níveis superiores de pensamento e comportamento, realizando atividades que, em situações cotidianas, ainda não dominaria de forma independente. Isso ocorre porque a brincadeira mobiliza a imaginação, a linguagem e o uso de regras sociais, permitindo que a criança desempenhe papéis que extrapolam suas capacidades habituais.

Nesse contexto, o brincar é compreendido como espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a linguagem, o pensamento abstrato e a capacidade de autorregulação. Essas funções não se desenvolvem de forma espontânea, mas emergem na interação social, mediadas pela cultura e pela ação de adultos ou pares mais experientes. O jogo, portanto, não apenas reflete o desenvolvimento já alcançado, mas cria condições para que novas aprendizagens ocorram. Assim, o autor enfatiza que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicológica) (Vygotsky, 1991, p. 94).

A partir desse princípio, conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que designa a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. A brincadeira, nesse sentido, é uma atividade pedagógica central, pois oferece o contexto em que a criança pode desempenhar tarefas mais complexas com apoio, avançando em sua aprendizagem. Assim, quando um professor participa da atividade lúdica, orienta e desafia a criança, ele amplia suas possibilidades de desenvolvimento e promove aprendizagens significativas (Vygotsky, 1991).

Neste sentido, Tretano (2014, p. 52) reforça esse entendimento ao destacar que a mediação pedagógica no brincar permite à criança avançar em níveis de aprendizagem que não alcançaria de forma solitária, mobilizando competências cognitivas, sociais e emocionais. Isso significa que o brincar não deve ser visto apenas como momento de espontaneidade, mas como oportunidade estratégica de ensino, na qual o adulto atua como facilitador e a criança como sujeito ativo.

Além disso, a ludicidade cria condições para que as crianças experimentem papéis sociais, internalizem regras coletivas e aprendam a negociar. Nesse aspecto, o brincar não se limita ao desenvolvimento individual, mas contribui para a inserção social e cultural. Como afirma Vygotsky (1991), o brinquedo possibilita que a criança antecipe comportamentos futuros, pois, ao imitar papéis adultos como o de médico, professor ou motorista, a criança projeta-se em situações de aprendizagem que ultrapassam o presente imediato. O autor diz que é “na atividade lúdica, a criança realiza, de maneira imaginária, ações que ainda não pode efetuar na realidade, mas

que preparam seu desenvolvimento futuro (Vygotsky, 1991, p. 110).

Dessa forma, evidencia-se que o brincar, na perspectiva vygotskiana, não é apenas diversão, mas um instrumento pedagógico e cultural capaz de impulsionar o desenvolvimento integral. A criança, ao vivenciar a ludicidade, aprende a cooperar, respeitar regras, dialogar e construir significados coletivos. Para a prática da Educação Infantil, isso implica reconhecer que as brincadeiras devem ser planejadas de forma intencional, garantindo espaços de interação e de cooperação em que as crianças possam, com apoio, ampliar suas capacidades cognitivas e sociais.

Portanto, na articulação entre a teoria de Vygotsky e a prática pedagógica, o brincar se revela como um momento de potencialização da aprendizagem, favorecendo a construção das funções psicológicas superiores e preparando a criança para atuar no mundo de forma autônoma e criativa. O professor, ao assumir o papel de mediador, não apenas observa, mas cria condições para que a criança avance em sua ZDP, transformando o brincar em espaço de crescimento intelectual, social e afetivo.

2.4 BNCC e o direito de brincar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador das práticas pedagógicas brasileiras, reafirma o brincar como direito inalienável da infância e o reconhece como eixo estruturante da Educação Infantil. Ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento assegura que a criança tem direito de conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar, sendo este último compreendido como dimensão fundante da experiência educativa. Brincando, as crianças constroem significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. “O brincar contribui para que expressem emoções, sentimentos, desejos, necessidades e ideias” (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa diretriz rompe com a visão reducionista de que a brincadeira é apenas recreação ou pausa no processo de ensino, reconhecendo-a como prática pedagógica intencional e diária, fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Brincar, segundo a BNCC (2017), é condição para que a infância se realize em sua plenitude, já que possibilita a elaboração de hipóteses, a resolução de problemas, a ampliação da imaginação e o fortalecimento de vínculos sociais. A inclusão do brincar como direito expressamente garantido também reflete a valorização da infância em sua

especificidade, em oposição a práticas escolarizantes precoces. Nesse sentido, professores e gestores devem assegurar ambientes ricos em experiências lúdicas, planejando situações que favoreçam a interação, a curiosidade e a autonomia.

Como aponta Kishimoto (2007), a ludicidade é linguagem essencial da criança e, quando respeitada, garante aprendizagens significativas e contextualizadas. Assim, o papel da escola não é apenas oferecer conteúdo, mas criar contextos educativos em que o brincar seja central, fortalecendo a compreensão de que aprender brincando não é privilégio, mas direito. Para melhor ilustrar esse alinhamento dos direitos com a relação com o brincar, segue um quadro síntese.

Quadro 1 – Síntese dos direitos de aprendizagem da BNCC e a relação com o brincar

O brincar e os direitos de aprendizagem da BNCC (2017)	
Direitos de aprendizagem da BNCC	Relação com o brincar
Conviver	No brincar coletivo, as crianças aprendem a respeitar diferenças, a compartilhar regras e a construir vínculos de amizade e cooperação.
Brincar	O próprio direito de brincar garante que a criança vivencie experiências lúdicas diariamente, em ambientes planejados que respeitam sua curiosidade, imaginação e criatividade.
Participar	Brincando, as crianças tornam-se protagonistas, escolhem papéis, inventam regras e decidem coletivamente, exercendo cidadania desde cedo.
Explorar	O brincar possibilita a investigação do espaço, dos objetos e das relações, favorecendo a construção de hipóteses e a descoberta de novos conhecimentos.
Expressar	Por meio do jogo simbólico, da dramatização e da imaginação, as crianças manifestam sentimentos, emoções, ideias e desejos de forma autêntica.
Conhecer-se	Ao brincar, a criança descobre suas potencialidades, reconhece limites, experimenta papéis sociais e constrói sua identidade.

Fonte: elaborado pela a autora (2025)

Dessa forma, ao articular o brincar aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, evidencia-se que a ludicidade não é apenas uma atividade espontânea, mas um direito estruturante da infância. O quadro-síntese

demonstra como cada direito se concretiza no ato de brincar, revelando a dimensão formativa dessa experiência.

Cabe ao professor, portanto, planejar e organizar intencionalmente situações lúdicas que favoreçam a convivência, a participação ativa, a exploração do mundo, a expressão de sentimentos e a construção da identidade. Nesse sentido, ao reconhecer o brincar como linguagem primordial da infância, a BNCC reafirma o compromisso da escola em garantir uma educação que respeite a criança em sua totalidade, promovendo aprendizagens significativas e assegurando que o direito de aprender brincando seja plenamente efetivado.

2.5 Estudos contemporâneos sobre ludicidade e cognição

Além das contribuições clássicas de Piaget e Vygotsky, pesquisas contemporâneas têm aprofundado o entendimento sobre a ludicidade, reconhecendo-a como fenômeno cultural, social e pedagógico que impacta diretamente a formação integral da criança. Nessa perspectiva, o brincar não pode ser reduzido a uma ferramenta de ensino instrumental, mas deve ser compreendido como prática constitutiva da infância e condição para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Sob a ótica de Brougère (2010) defende que a ludicidade deve ser entendida como um processo cultural, que vai além do aspecto individual, pois envolve valores, normas e práticas compartilhadas socialmente. Para o autor, brincar é forma de inserção da criança no mundo, possibilitando que ela se aproprie de significados culturais e desenvolva autonomia. Neste sentido o “brincar é uma atividade socialmente construída, na qual a criança se apropria de valores culturais e ao mesmo tempo desenvolve sua autonomia” (Brougère, 2010, p. 44).

Nessa linha, Sarmiento (2004) amplia o debate ao propor a infância como categoria social, deslocando a ideia de que a criança é apenas um vir-a-ser e reafirmando-a como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história. Ao reconhecer a centralidade do brincar, o autor defende que ele deve ser compreendido como prática social estruturante, que garante às crianças participação ativa na cultura. Assim, “as crianças são sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias, e o brincar é elemento constitutivo de sua condição social” (Sarmiento, 2004, p. 57).

Esses estudos recentes evidenciam que a ludicidade não se limita ao campo

cognitivo, mas articula dimensões sociais e emocionais do desenvolvimento. Assim, brincar é, ao mesmo tempo, meio de aprendizagem, expressão cultural e exercício de cidadania infantil. Ao considerar essa perspectiva, a prática pedagógica deve assegurar tempos e espaços em que a ludicidade esteja no centro do processo educativo, respeitando a criança como sujeito ativo, criador e pertencente a uma comunidade de significados.

Portanto, compreender a ludicidade à luz das pesquisas contemporâneas é reconhecer que ela ultrapassa o caráter metodológico, configurando-se como condição essencial para que a infância se realize em plenitude, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente integrados.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza exploratória, desenvolvida com o propósito de compreender as percepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar como prática pedagógica e direito essencial da criança. De acordo com Gil (2019), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro e auxiliando na formulação de hipóteses ou no aprofundamento da compreensão sobre determinado fenômeno.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada das concepções e experiências docentes em relação à ludicidade. Segundo Minayo (2014, p. 23), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que a torna adequada para o estudo de práticas pedagógicas e processos subjetivos que envolvem a ação docente. Assim, mais do que quantificar respostas, buscou-se compreender como os professores percebem e integram o brincar em seu fazer pedagógico.

O estudo foi realizado com cinco professores da Educação Infantil, atuantes em escolas públicas, selecionados por conveniência, considerando sua experiência e disponibilidade para participar da pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e aceitaram colaborar de forma voluntária, com garantia de sigilo e anonimato, conforme os princípios éticos da pesquisa educacional.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado, composto por dez perguntas objetivas, com alternativas de resposta “Sim”, “Não” e “Talvez”. O instrumento teve como finalidade identificar as percepções dos docentes sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, além de verificar se a ludicidade é contemplada no planejamento pedagógico e reconhecida como eixo do currículo.

As questões foram elaboradas com base em referenciais teóricos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, como Piaget (1975), Vygotsky (1998), Kishimoto (2007) e Oliveira (2010), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que destaca o brincar como linguagem e direito da infância.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram submetidos à análise descritiva de frequência das respostas, complementada por observações interpretativas à luz do referencial teórico, conforme os princípios de Bardin (2016),

que propõe a categorização das informações em eixos temáticos para permitir a identificação de regularidades e significados. Essa técnica possibilitou observar tendências, convergências e divergências nas respostas dos professores, oferecendo subsídios para a discussão dos resultados à luz do referencial teórico.

A interpretação dos dados seguiu uma perspectiva compreensiva e contextual, conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), que apontam a importância de se entender os fenômenos educacionais a partir do olhar dos sujeitos envolvidos, respeitando suas vivências e realidades. Dessa forma, as respostas foram analisadas não apenas em termos de frequência, mas sobretudo pelo sentido que expressam sobre a presença do brincar nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

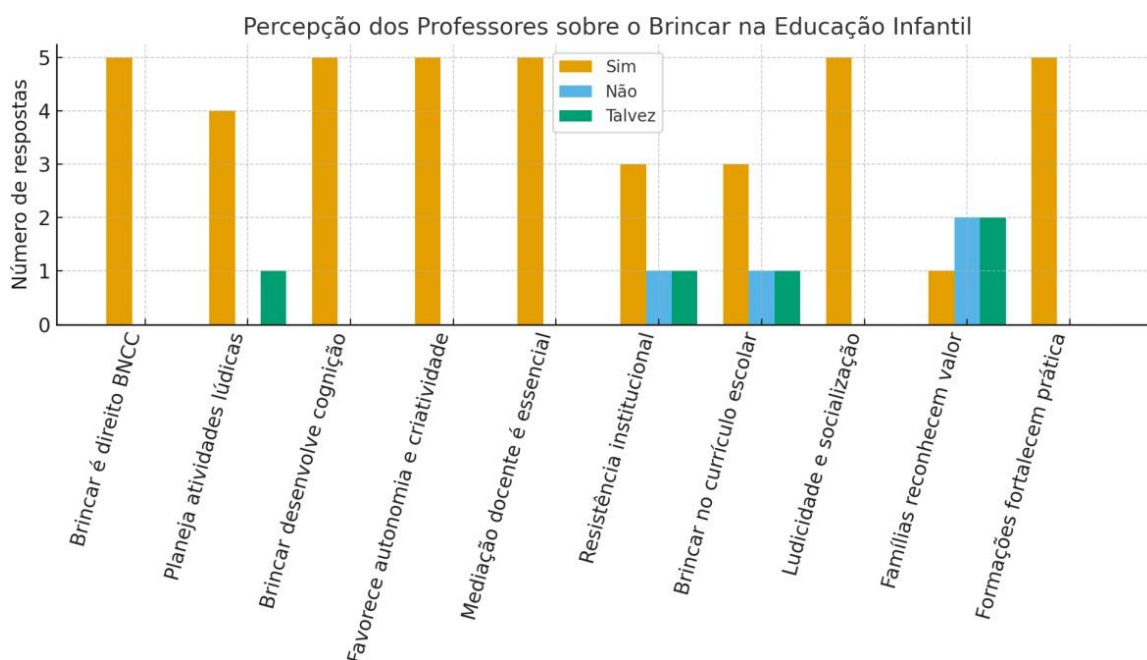
Portanto, esta pesquisa qualitativa-exploratória, ao utilizar um questionário estruturado como principal instrumento, permitiu identificar as concepções, os desafios e as potencialidades do brincar na Educação Infantil, revelando como os professores reconhecem a ludicidade como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados, foram distribuídos dez questionários a professores que atuam na Educação Infantil em escolas públicas municipais. Contudo, apenas cinco docentes devolveram o instrumento devidamente respondido, representando, portanto, 50% do total de participantes esperados. As respostas evidenciam que o brincar é percebido não apenas como um momento de descontração, mas como uma estratégia pedagógica que se amplia.

Com base nas respostas obtidas, elaborou-se o gráfico a seguir, que sintetiza a frequência das alternativas “Sim”, “Não” e “Talvez” para cada uma das dez questões do questionário. O gráfico possibilita visualizar de forma comparativa as percepções dos professores acerca do papel do brincar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, evidenciando, de modo geral, uma forte valorização da ludicidade como eixo estruturante da Educação Infantil.

Figura 1 – Percepção dos professores sobre o Brincar na Educação Infantil.



Fonte: Dados fornecidos pelo questionário aplicado (2025)

A análise do gráfico revela que os professores participantes demonstram uma compreensão consistente e sensível sobre a importância do brincar como um direito essencial da criança e como parte integrante do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As respostas evidenciam que o brincar é percebido não apenas como

um momento de descontração, mas como uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação integral da criança. Essa percepção dialoga com a BNCC (2017), que reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e o define como linguagem pela qual a criança se expressa, interage, explora o mundo e constrói significados.

Entretanto, mesmo com essa valorização, algumas divergências persistem. Parte dos professores relatou dificuldades em incluir o brincar de forma sistemática no planejamento curricular, além de destacar a pouca compreensão de algumas famílias sobre o valor pedagógico das atividades lúdicas. Esses fatores indicam desafios institucionais e culturais ainda presentes no cotidiano escolar, que exigem reflexão coletiva e compromisso formativo.

Considerando tal cenário, reafirma-se a importância de investir em formações continuadas que abordem a ludicidade de forma crítica e contextualizada, estimulando os professores a reconhecerem o brincar como eixo do currículo e não como atividade complementar.

O texto da primeira versão da BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre eles o direito de brincar: “Brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais” (BRASIL, 2015, p. 20).

Promover o brincar como prática pedagógica é também promover uma educação mais humana, criativa e inclusiva, na qual cada criança tem direito a aprender com prazer, imaginação e liberdade de ser quem é.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o brincar, longe de ser uma atividade secundária ou apenas recreativa, constitui-se como uma linguagem estruturante da infância e como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento integral da criança. As respostas analisadas no gráfico e discutidas ao longo deste capítulo mostram que os professores reconhecem amplamente o brincar como um direito fundamental, conforme orienta a BNCC, e o entendem como um recurso potente de aprendizagem, socialização e expressão da criança no ambiente escolar.

As análises realizadas à luz de Piaget, Vygotsky, Kishimoto, Oliveira, Brougère, Sarmiento e da própria BNCC evidenciam que a ludicidade contribui não apenas para o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos, como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem, mas também fortalece as dimensões afetivas, sociais e culturais do ser humano. Para Piaget, o brincar permite que a criança assimile e acomode novas experiências; para Vygotsky, é por meio das interações e da imaginação que ela avança em sua zona de desenvolvimento proximal.

Kishimoto destaca o caráter criador e simbólico das brincadeiras, nas quais a criança atribui significados ao mundo que a cerca. Oliveira observa que, ao brincar, ela desenvolve competências cognitivas e sociais, enquanto Brougère e Sarmiento ampliam essa visão ao entender o brincar como uma prática cultural que forma sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Os dados do gráfico mostram alta convergência em torno do valor pedagógico do brincar, pois demonstram unanimidade quanto ao seu reconhecimento como direito (BNCC), à sua contribuição para a cognição, a autonomia e a criatividade, bem como à sua relação direta com a socialização. Também há concordância plena de que as formações fortalecem a prática pedagógica e de que o brincar depende da mediação docente. Em contrapartida, embora a maioria afirme planejar atividades lúdicas, observa-se certa hesitação, além de entraves relacionados à resistência institucional e à inserção do brincar no currículo. O ponto mais crítico refere-se à compreensão e valorização do brincar pelas famílias, cujas respostas se mostram divididas, com predominância do “não”.

Nesse contexto, observa-se também um consenso entre os docentes quanto à

relevância da mediação do professor nas experiências lúdicas. Ao planejar, organizar e acompanhar as brincadeiras, o educador atua como facilitador das interações e promotor do desenvolvimento das funções cognitivas, afetivas e sociais. Conforme aponta Vygotsky, “é no brincar que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é” (1998, p. 122), o que reforça a compreensão de que o jogo simbólico possibilita avanços na zona de desenvolvimento proximal, promovendo aprendizagens significativas.

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil são chamadas a garantir o brincar como um direito estruturante e inegociável, exigindo de gestores e professores um compromisso ético e pedagógico com práticas que superem o ensino precoce e reconheçam a ludicidade como eixo central da ação educativa. Para isso, torna-se essencial investir em formações continuadas, políticas públicas e projetos pedagógicos que incorporem o brincar de forma intencional, planejada e significativa.

Conclui-se que o brincar é a própria essência da infância e o fundamento da aprendizagem. Reconhecê-lo como um direito e uma prática pedagógica indispensável é mais do que atender a uma exigência legal; é assumir um compromisso humano e social com o desenvolvimento pleno da criança. Ao brincar, a criança aprende, imagina, cria, se relaciona e constrói sentidos sobre o mundo, tornando-se protagonista de sua própria história e sujeito crítico, criativo e cidadão do seu tempo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FORTUNA, T. R. **Ludicidade e formação de professores: jogos, brincadeiras e aprendizagens**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOYLES, R. J. **Só Brincar?** O Papel do Brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas**. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 2004.

TRETANO, M. **Brincar e aprender**: reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.